

Sprachenpolitik und ihre Auswirkungen auf die Mehrsprachigkeit in der Slowakei. Ein kleines Plädoyer für Deutsch als Fremdsprache

Katarína Fedáková,

Pavol-Jozef-Šafárik-Universität Košice, Slovakia
katarina.fedakova@upjs.sk

Abstract

Der Beitrag setzt sich im einführenden Teil kurz mit dem Begriff der Sprachenpolitik im Allgemeinen sowie der aktuellen Sprachenpolitik der EU und in der Slowakei auseinander. Im zweiten Teil werden einige ihrer Auswirkungen auf die Mehrsprachigkeit angesprochen. Es wird hier weiterhin Stellung zu den das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) betreffenden Umstrukturierungen genommen, mit dem Schwerpunkt auf der Situation des Deutschen nach Englisch. Im abschließenden Teil soll auf die Perspektiven der Tertiärsprachendidaktik und –methodik in der Deutschlehrerausbildung eingegangen werden.

Schlüsselwörter: Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, Tertiärsprachendidaktik und –methodik.

Im Blickpunkt des folgenden Beitrags stehen die heutzutage viel diskutierten Begriffe Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit im Allgemeinen, ihre Möglichkeiten und Grenzen im Kontext der Europäischen Union (EU) sowie ihre Auswirkungen auf sog. Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Die Sprachenpolitik ist ein Begriff, der relativ neu ist und von dem Begriff der Sprachpolitik unterschieden werden sollte. Während sich die Sprachpolitik auf politische Maßnahmen innerhalb einer Einzelsprache (z. B. das Verbot bestimmter Wörter) bezieht, wird Sprachenpolitik als Auswahl, Gewichtung und gezielte Förderung einer oder mehrerer Sprachen verstanden (vgl. Edmondson – House, 2011, S. 55). Sie stellt somit einen festen Bestandteil der Innen- und Außenpolitik sowie des Bildungs- und Erziehungswesens dar.

Krumm (2015) unterscheidet in dem Zusammenhang zum Ersten „die offizielle und zumindest teilweise explizite Sprachenpolitik, die die Grundsätze, Regelungen, Gesetze und finanziellen Mittel für die Verbreitung von Sprachen, umfasst, und zum Zweiten die personelle, individuelle Dimension, das Agieren der Menschen, die Sprachen lernen, Sprachen benutzen wollen oder auch ablehnen“. Die Sprachenpolitik des jeweiligen Landes sowie auch der Ländervereinigung wie der EU kann sowohl zu Integration und Verständigung

wie auch zur Ab- und Ausgrenzung führen. Die europäischen Bildungs- und Sprachenprogramme gehen vom Konsens aus, dass die Länder eine bedachte und systematische Sprachenpolitik im Sinne der Mehrsprachigkeit benötigen, um die vorhandene sprachliche Vielfalt zu unterstützen und neue gerechte Möglichkeiten zur Entfaltung der ganzen Gesellschaft zu schaffen bzw. zu erweitern.

Die Mehrsprachigkeit „begleitet“ uns seit Jahrhunderten, denn die Herausbildung einsprachiger Nationalstaaten ist erst seit dem 18. Jahrhundert aktuell und mit der Unterdrückung, Vertreibung und Ausgrenzung verbunden (was auch die Slowaken selbst aus der eigenen Nationalgeschichte viel zu gut wissen).

Allerdings widmet man sich erst in den letzten Jahrzehnten intensiv ihrer Erforschung in allen ihren sprachwissenschaftlichen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen und pädagogischen Facetten. Man sucht z. B. nach Antworten, in welchem Zusammenhang die Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit zueinander stehen, wie die Mehrsprachigkeit wiederum das gesellschaftliche Leben in allen seinen Formen beeinflusst, wie man sie fördern kann und viele andere.

Zuerst soll der Begriff Mehrsprachigkeit gegen andere, mit ihm im Zusammenhang stehende Begriffe abgegrenzt werden. Eine Diskussion dazu kann man in Hallet und Königs (2010, S. 376-381) sowie in Mißler (1999, S. 6-10) finden.

Bisher gibt es keine Übereinstimmung darüber, in welchem Verhältnis die Bezeichnungen bilingual oder zweisprachig bzw. multilingual/plurilingual oder mehrsprachig zueinander stehen.

Die Europäische Union bzw. der Europarat (ER) versuchen, die Unterscheidung zwischen multilingual und plurilingual in Bezug auf pluringuale Individuen und multilinguale Gesellschaften durchzusetzen, was allerdings bis jetzt in der Spracherwerbsforschung sowie in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung (noch) nicht angenommen wurde (vgl. Guide fort he Development of Language Education Policies in Europe, 2003).

Mißler (1999, S. 8) betrachtet Mehrsprachigkeit bzw. Plurilingualismus als übergeordnete Begriffe und Zweisprachigkeit/Bilingualismus, Dreisprachigkeit/Trilingualismus und Vielsprachigkeit/Multilingualismus als spezifische Ausprägungen von Mehrsprachigkeit/ Plurilingualismus. Jeßner (1998, S. 149) fasst den Bilingualismus bzw. Trilingualismus auch als eine Variante von Multilingualismus auf.

Vor allem im anglistischen Bereich wird die Zweisprachigkeit/Bilingualismus und Mehrsprachigkeit mehr oder weniger synonym verstanden, was auch

nachfolgende Unterscheidung von Wolff (2010) beweist. Er beschreibt vier Formen individueller Mehrsprachigkeit.

Im Zusammenhang mit der Migration wird von der sog. erzwungenen Mehrsprachigkeit (*enforced bilingualism*) gesprochen. Elitäre Mehrsprachigkeit (*elitist bilingualism*) entsteht durch bilinguale Erziehung in der Familie von Geburt an oder im frühen Kindesalter.

Die dritte Form der Mehrsprachigkeit wird durch den gesteuerten Fremdsprachenunterricht im Klassenzimmer (*instructed bilingualism*) hervorgerufen. Die letzte Auffassung ist geographisch oder sozial bedingte Mehrsprachigkeit (*geographically or socially induced bilingualism*), wenn ein Individuum in einem regionalen oder sozialen Kontext lebt, in welchem mehr als eine Sprache gesprochen wird.

In dem vorliegenden Beitrag wird der Begriff Mehrsprachigkeit als übergeordneter Begriff zur Zwei- bzw. Dreisprachigkeit aufgefasst und im Sinne der individuellen, durch den gesteuerten Fremdsprachenunterricht initiierten Mehrsprachigkeit als Multikompetenz verstanden, d.h. als das Gesamtsystem von mutter- und fremdsprachlichen Kenntnissen eines Individuums, das mit einem anderen Bewusstseinszustand gleichgesetzt werden kann. Dies bedeutet, es wird nicht die Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen zum alleinigen Kriterium der Mehrsprachigkeit gemacht, sondern sie wird mehrdimensional aufgefasst. Drächler (2015) drückt es treffend aus: „Nicht nur Fremdsprachenkenntnisse braucht die moderne Welt, sondern die Mehrsprachigkeit!“.

Für die Sprachenpolitik der EU stellt das Mehrsprachigkeitskonzept den zentralen Begriff dar, was seinen Niederschlag in vielfältigen Projekten und Dokumenten findet. Man erhoffte sich davon eine „eurokompetente“ junge Generation charakterisiert durch erhöhte Kreativität, Flexibilität und Mobilität. Die Realität hat jedoch bis heute gezeigt, dass wir noch ziemlich weit davon entfernt sind: „Der ausgeprägten multilingualen Situation in Europa entspricht nicht die plurilinguale Kompetenz seiner Bürger.“ (Neuner et al., 2009, S. 20) Die Mehrsprachigkeit sollte „von oben“ unterstützt werden, um einen ausreichenden Wirkungsraum zu erschaffen. Aber es genügt nicht, sie offiziell in Absichtserklärungen und Feiertagsreden zu verkünden, sie muss zur erlebten Wirklichkeit in allen Aspekten des gesellschaftlichen Lebens werden.

Viele halten die offizielle EU-Sprachenpolitik für verfehlt und bezeichnen sie als bloße Mehrsprachigkeitsrhetorik (z. B. Krumm, 2003, S. 37; House – Edmondson, 2011, S. 59). So sind wir trotz der offiziell proklamierten Gleichberechtigung und Unterstützung aller Sprachen Zeugen von einem unaufhaltsamen Aufstieg des Englischen, was allerdings nicht getrennt von der

wirtschaftlichen Entwicklung in Europa in den letzten Jahrzehnten betrachtet werden kann.

Eine kontinuierliche, massive „Durchdringung aller Lebensbereiche mit der wirtschaftsliberalen Ideologie und die zunehmende Technisierung und Kommerzialisierung des Wissens“ (Puchalová, 2013, S. 17) beeinflusste das Zusammenwachsen von Westeuropa auf der einen Seite und Mittel- bzw. Osteuropa auf der anderen Seite. Sie setzte „Überlebens-, Anpassungs- und Aufholbemühen“ (Edmondson – House, 2011, S. 63) in den ehemaligen Ostblockländern in Gang und unterstützte damit die wachsende Aufwertung des Englischen als der wichtigsten Wirtschaft- und Kultursprache für den europäischen Raum bei gleichzeitiger Abwertung des Russischen und nach relativ wenigen Jahren nach dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ auch des Deutschen.

Historisch gesehen war das Gebiet der heutigen Slowakei seit dem Mittelalter ein multiethnisches und multilinguales Land. Deswegen war hier die Situation nach dem EU-Beitritt im Jahre 2004 sehr günstig dafür, dass das Konzept der Mehrsprachigkeit besser und realistischer hätte ausgearbeitet und realisiert werden können. Aber, wie es eine Expertenkommission der EU für die Slowakei in ihrem Bericht (2009, S. 15) feststellt, verliefen die Veränderungen in vielen Bereichen unter politischem Druck, was sich auch im Bildungssystem zeigte. Politische Repräsentanten bevorzugten schon damals die Forcierung des Englischen auf Kosten der Mehrsprachigkeit. Es überrascht also nicht, dass „in der Slowakei dieses Thema (Mehrsprachigkeit) eher zufälligerweise angesprochen und [...] bislang lediglich als eine periphere Erscheinung behandelt wird“ (Dolník, 2004, S. 37). In dem bereits erwähnten Bericht der Expertenkommission der EU für die Slowakei wurde Beunruhigung darüber zum Ausdruck gebracht, dass die Zukunft der anderen Fremdsprachen außer Englisch in der Slowakei durch die offizielle Fremdsprachenpolitik bedroht ist (Profil, 2009, S. 49).

Wie lässt sich im Allgemeinen die europäische Schulsprachenpolitik charakterisieren? Zu den wichtigsten Merkmalen gehören, dass (1) der traditionelle Fremdsprachenunterricht heutzutage an seine Grenzen stößt: „Nach Meinung von Experten und auch den Ergebnissen der Realität führt die Vorverlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts auf die Primar- oder sogar auf die Vorschule und damit die Verlängerung der Unterrichtsdauer auf bis zu 15 Jahren sowie die Erhöhung der Wochenstundenzahl nicht unmittelbar zu den gewünschten besseren Fremdsprachenkenntnissen“ (Drächsler, 2015).

Der Fremdsprachenunterricht ist (2) viel zu wenig diversifiziert, weil europaweit die fremdsprachliche Zweisprachigkeit vor allem in Englisch (als

lingua franca) forciert wird. Man kann zurzeit in einer solchen Situation kaum erwarten, dass nach dem Englischen als der ersten Fremdsprache noch Bedürfnisse existieren, eine andere Fremdsprache erlernen zu wollen. Lindemann (2007, S. 2) stellt in ihrer qualitativen Studie zur Motivation für Deutsch an norwegischen Grundschulen, wo das Englische die erste obligatorische Fremdsprache ab der 1. Klasse Grundschule ist fest, dass immer weniger norwegische Schüler eine zweite Fremdsprache überhaupt wählen, und immer weniger von diesen Schülern sich für Deutsch entscheiden.

Eine ähnliche Situation spielt sich in den letzten Jahren auch in Mittel- und Osteuropa ab. Das Deutsche büßte in den letzten Jahrzehnten auch wegen der oben erwähnten wirtschaftlichen Entwicklung an seinem Prestige deutlich ein.

Außerdem wird die aktuelle Stellung des Deutschen auch von einem nicht zu unterschätzenden internen Faktor einer jeden Sprachgemeinschaft beeinflusst, und zwar der Sprachloyalität. Wir sind oft Zeugen davon, dass nicht mal bedeutende politische, wirtschaftliche oder kulturelle Repräsentanten der deutschsprachigen Länder bei offiziellen Anlässen deutsch sprechen. Muhr (2004, S. 58) erklärt: „Was nun die Sprachloyalität anbelangt, ist es gerade seit 1945 in Deutschland zu einer dramatischen Wende gekommen. Der beinahe fanatische Sprachstolz früherer Zeiten hat einer relativen Gleichgültigkeit Platz gemacht. Denn nach einer Umfrage, die Ende 90er Jahre gemacht wurde, können sich 25% der Deutschen vorstellen, auch gänzlich auf ihre Sprache zu verzichten“.

Wir sollten uns aber nicht auf eine globale lingua franca einschränken. Eine Sprache zu erlernen ist nämlich mehr als ein Mittel zur Übertragung von Informationen: „Über die Sprache erfassen Menschen die Welt auch in einer bestimmten Weise. Mittels Sprache vermittelt eine Generation der nächsten die für ihre Gesellschaft prägenden Kenntnisse, sprich ihre Kultur. Kenntnis einer Sprache ist somit immer mit Kulturkenntnis verbunden.“ (Drächsler, 2015)

Deutsch könnte, trotz aller Widrigkeiten, immer noch eine geschätzte Alternative für die zweite Fremdsprache nach Englisch darstellen.

Krumm (2003, S. 37) ist überzeugt, dass das Deutsche unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte eine „starke (europäische Regional)Sprache ist: nach der Zahl der Muttersprachensprecher auf dem Platz 11 oder 12, in Bezug auf den wirtschaftlichen Einfluss sogar auf Platz 6 oder 7 unter ca. 6000 Sprachen der Welt ist. Für die Slowakei ist das deutschsprachige Ausland wirtschaftlich besonders interessant, weil etwa 25% unseres Exports in diese Länder gehen. Deutsch war für die Slowakei traditionell „eine immer präsente Sprache, eine verbreitete Verwaltungssprache und Verkehrssprache“ (Puchalová, 2013, S. 13).

Nach der repräsentativen Umfrage zur Stellung des Deutschen in der Slowakei von Bútorová und Gyarfášová (2011, S. 15) würden 76% der Befragten für ihre Kinder die Kombination von Englisch und Deutsch auswählen. Mehr als zwei Drittel würden sich für Englisch als erste Fremdsprache entscheiden. Knapp 20 Prozent würden Deutsch bevorzugen, weil es ihrer Meinung nach besser ist, zuerst eine schwierigere Sprache zu lernen, und danach mit einer leichteren fortzusetzen. Das bestätigen auch die Ergebnisse von mehreren Forschungsprojekten (z. B. Rost-Roth, 2003, S. 126; Macaire 1999, S. 9), die beweisen, dass die Lerner mit Deutsch als erster Fremdsprache bei einem Leistungsvergleich signifikant bessere Leistungen erreicht haben, weil verschiedene Lernstrategien besser aktiviert und die Sprachbewusstheit erhöht werden.

In der Praxis haben aber die slowakischen Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen. Das größte Problem ist die kontinuierlich sinkende Anzahl an Deutschlernern, zumindest im institutionellen Bereich, interessanterweise aber nicht an den zum großen Teil privaten Sprachschulen, zur Folge. Es geht auch in größeren Städten so weit, dass immer mehr Deutschlehrende entlassen werden.

Wenn wir wollen, dass auch andere Fremdsprachen außer Englisch gelernt werden, sollte die zweite und weitere Fremdsprache(n), wie Lindemann (2007, S. 18) es formuliert, einen Status erhalten, „der sie davor schützt, als unwichtig und nebensächlich abgewertet werden zu können“.

Dafür ist eine effektive, zielgerichtete Sprachenpolitik aller betreffenden Institutionen und Medien nötig, um andere Fremdsprachen als eine attraktive Möglichkeit zum Fremdsprachenlernen nach dem Englischen zu präsentieren und zu pflegen. Raasch (2002, S. 30) drückt es treffend aus: „Mehrsprachig kann der Einzelne werden, aber ein Land benötigt die Vielsprachigkeit. Wenn die Einzelnen die Möglichkeit erhalten, je nach Interesse verschiedene Sprachen zu lernen, dann entsteht die Multilingualität des Landes aus der Plurilingualität seiner Bewohner. Wir brauchen Schulen, Hochschulen, Bildungsträger, die möglichst viele verschiedene Sprachen anbieten und in ihre Curricula aufnehmen“, was uns (3) zu einem weiteren Problemfeld der EU-Sprachenpolitik, und zwar der sog. Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen sowie universitären Kontext, führt.

Es handelt sich hierbei um einen relativ neuen Begriff. Vereinfacht ausgedrückt, sollte man mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren die Folgefremdsprachen auf der Grundlage der ersten Fremdsprache schneller, effizienter und leichter erlernen. Es sollte dafür das neue Konzept der unterschiedlichen Kompetenzniveaus und Sprecherprofile ausgearbeitet werden, denn eine mehrsprachige Person diejenige ist, „die in mehreren Sprachen die

Schwelle in andere Sprachhäuser zu überschreiten gelernt hat“ (Christ, 2001, S. 3), also kein „*near-nativeness*“-Niveau wie im traditionellen Fremdsprachenunterricht, sondern eine realistische und realisierbare „gemäßigte“ Mehrsprachigkeit.

Diese Forderungen sollten ihren Niederschlag in einem Konzept der integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik mit einem koordinierten, kumulativen Angebot an verschiedenen Sprachen finden. Die Spezifika der jeweiligen Fremdsprache sollten in Abgrenzung zu einer anderen herausgearbeitet werden: für wen, in welcher Reihenfolge und wie lange sollen oder können Fremdsprachen angeboten werden, wobei synergische Effekte der Sprachen genutzt werden.

Die Fremdsprachenlehrenden sollten in ihrem Unterricht nach Möglichkeiten eines kontrastiven oder vergleichenden Vorgehens in Bezug auf die Mutter- und die Zielsprache suchen, um unterschiedliche Zugänge zu dieser Zielsprache im Sinne der Lernökonomisierung zu nutzen (vor allem bei dem Aussprachetraining). Sie sollten sich für den Unterricht überlegen, wann die gelernte(n) Fremdsprache(n) als Hilfe, wann zum Kontrast oder als Verbindung zu der Zielsprache eingesetzt werden können, bzw. wann die Fremdsprache(n) besser in den Hintergrund gestellt oder sogar besser ausgeschlossen sein soll(en).

In der slowakischen schulischen Realität bedeutet dies in den nächsten Jahren das entsprechende Konzept für die Konstellation Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch auszuarbeiten, womit man sich hierzulande bis heute noch nicht genügend auseinandersetzt

Die Curricula für den Fremdsprachenunterricht beachten in der Regel die intra- und intersprachlichen Zusammenhänge nicht. Auch im Bericht der EU-Expertengruppe zur Situation in der Slowakei (Profil, 2009, S. 46) wurde darauf hingewiesen, dass die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts, die jede Sprache einzeln und isoliert bearbeitet, viel Überflüssiges zum Lernen und ungenutzte Möglichkeiten eines positiven Transfers zur Folge hat. Es gibt oft kein Interesse an einer solchen Komplexität, und realisierte Aktivitäten erwecken den Eindruck, sie verlaufen parallel nebeneinander, ohne sich gegenseitig zu beeinflussen (vgl. Fedáková, 2012).

Ein weiterer Grund dafür hängt eng mit der offiziellen Sprachenpolitik und den sich mit jedem Wechsel am Posten des Bildungsministers ändernden Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht zusammen. In den Lehrerkollegien macht sich eine gewisse „Frustration über das schwindende Interesse an der deutschen Sprache, die bei manchen die Lernbereitschaft, sich mit

neuen didaktischen Ansätzen auseinanderzusetzen, bremst“ (Kováčová, 2014, S. 181-182).

Die europäische Integration hatte auch weitreichende Veränderungen in der slowakischen Hochschullandschaft zur Folge. Man bemühte sich (mit meiner Meinung nach mäßigem Erfolg) das Hochschulwesen zu standardisieren und die Forschung und Lehre zu internationalisieren. Eine eindeutige Tendenz ist allerdings landesweit zu beobachten, und zwar die zur „Kommerzuniversität“, die sich legitimieren und finanzieren muss, um auf dem „Ausbildungsmarkt“ zu bestehen (vgl. Puchalová, 2013, S. 17). Auch die germanistischen Institute stehen vor ernsthaften Herausforderungen, die seit einigen Jahren auf unterschiedlichen Foren heiß diskutiert werden. Da sich die Stellung des Deutschen als Fremdsprache in der Slowakei nach der Wende dramatisch änderte, „lohnt“ sich das Studium der Germanistik in der pragmatisch orientierten Berufswelt nicht mehr, was sich vor allem an der kontinuierlich sinkenden Anzahl der Studierenden zumindest im universitären Bereich (insbesondere fürs Lehramt) bemerkbar macht. Wir müssen nach Wegen suchen, neue Forschungsfelder zu entdecken sowie für die heutige Realität attraktive und effiziente Studienprogramme zu etablieren. Hilfreich könnte in dieser von Existenzängsten und Frustration geprägten gesellschaftlichen Situation eine bis dato kaum zu spürbare Zusammenarbeit zwischen den Fremdspracheninstituten sein. Im universitären Umfeld wäre es sicherlich sinnvoll, eng an der Formulierung und Erweiterung der gemeinsamen Strategie und Konzeption für die integrative Tertiärsprachendidaktik zusammenzuarbeiten.

Literaturverzeichnis

- BOLTEN, J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Wirtschaft*. Unter:
><http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/fst/de4094907.htm>< (abgerufen am 10.02.2015).
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003). *Guide for development of language education policies in Europe*. From linguistic diversity to plurilingual education. Main Version, Draft 1, April 2003, Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, 2003, 111 S. Unter:
>http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/FullGuide_EN.pdf<, (abgerufen am 24.03.2015).
- CHRIST, I. (2002). Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingualen Unterricht in der Sicht der Kultusverwaltungen. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31, S. 42-63.

- de Cillia, R. (online). *Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen*. Unter: >http://www.bauberufe.eu/images/doks/de_Cillia_Mehrsprachigkeit.pdf< (abgerufen am 20.03.2015).
- DOLNÍK, J. (2004). Sprachenpolitik der EU, interkulturelle Germanistik – Herausforderung für die slowakische Germanistik. In Ďuricová, A., Hanuljaková, H. & Rosenbaum, Ch. (Eds.), *Zborník príspevkov zo VII. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska, Banská Bystrica*, 1.- 4. 9. 2004, S. 37-45.
- DRÄCHSLER, H.-D. (2015). *Nicht nur Fremdsprachenkenntnisse braucht die moderne Welt, sondern die Mehrsprachigkeit!*, Unter: ><http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mup/de3249600.htm>< (abgerufen am 19.03.2015).
- EDMONDSON Willis, J. & HOUSE, J. (2011). *Einführung in Sprachlehrforschung*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- ELAN 2006. *Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft*. CILT – The National Centre for Languages (Hg.). Unter: http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan_de.pdf (abgerufen am 19.02.2015).
- FEDÁKOVÁ, K. (2012). Mehrsprachigkeit in der Slowakei und Stellung des Deutschen. In *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 5, H. 1 (S. 13-28). Brno: Masarykova univerzita.
- GRADDOL, D. (2006). *English next*. British Council. Unter: ><http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>< (abgerufen am 22.03.2015).
- GÜLER, G. (2000). Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 5(2), 11 S. Unter: >http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/guele_r1.htm< (abgerufen am 07.03.2015).
- HALLET, W. & KÖNIGS, F. G. (Hg.) 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- HUFEISEN, B. & NEUNER, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept- Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch*. Europarat. Unter: ><http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf>< (abgerufen am 22.11.2013).

- HUFEISEN, B. (2015). *Mehrsprachigkeit und Bildung – Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Unter: ><http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/de2984181.htm> < (abgerufen am 19.03.2015).
- JEßNER, U. (1998). Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene. In Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- KAHLBRANDT, R. (2007). Deutsch – eine Sprache im Niedergang? *Zielsprache Deutsch*, 34(2), 73-85.
- KOVÁČOVÁ, M. (2014). DaF-Lehrwerke – Von der Wende bis zu Gegenwart. In Tichy, E. & Ilse, V. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion. Deutsch in Mittelosteuropa nach 1989. 25 Jahre Germanistikstudiengänge, Deutschlehrerausbildung, DaF-Lehrwerke und DaF-Unterricht* (S. 165-183). Band 9. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- KRUMM, H.-J. (2003). Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (S. 35-50). Europarat.
- KRUMM, H.-J. (online). *Interview mit Hans-Jürgen Krumm*. Unter: ><http://www.goethe.de/ges/spa/.../de4568512.htm> < (abgerufen am 21.01.2011).
- KRUMM, H.-J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Politik. Mehrsprachigkeitspolitik*. Unter: ><http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mup/de2984045.htm> < (abgerufen am 15.03.2015).
- LINDEMANN, B. (2007). Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache in Norwegen. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12, 1. Unter: ><https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/docs/Lindemann.pdf> < (abgerufen am 08.07.2012).
- LUTJEHARMS, M. (1999). Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken. In *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 20 Deutsch als zweite Fremdsprache* (S. 7-11), 1/1999. München: Goethe Institut; Stuttgart: Klett Verlag.
- MACAIRE, D. (1999). Erziehung der Kinder zur Mehrsprachigkeit: Wahn oder Sinn? In *Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 20 Deutsch als zweite Fremdsprache* (S. 48-50), 1/1999. München: Goethe- Institut; Stuttgart, Klett Verlag..
- MIRLER, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.
- MUHR, R. (2004). Das Deutsche im Kontext der europäischen Sprachpolitik zwischen Konkurrenz und Kooperation. In Āuricová, A., Hanuljaková, H. &

- Rosenbaum, Ch. (Eds.), *Zborník príspevkov zo VII. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska, Banská Bystrica*, 1.- 4. 9. 2004 (S. 56– 65).
- NEUNER, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In Hufeisen, B. & Neuner, G., *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (S. 13 – 34). Europarat. Unter: ><http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf>< (abgerufen am 22.11.2011).
- NEUNER, G., HUFEISEN, B., KURSIŠA, A., MARX, N., KOITHAN, U. & ERLLENWEIN, S. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Profil vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania. Slovenská republika* 2009. (2009). Divízia jazykovej politiky Rady Európy, Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- PUCHALOVÁ, I. (2013). Bekenntnisse einer Germanistin. Reflexionen zu Perspektiven der Auslandsgermanistik in der Slowakei. In Meier, J. & Puchalová, I. (Hrg.), *Perspektiven der Auslandsgermanistik*. Beiträge zum Internationalen Symposium vom 25.-26. Februar 2010 an der Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice. Studien zur deutsch-slowakischen Kulturgeschichte, Band 2 (S. 11-21). Berlin: Weidler-Buchverlag.
- RAASCH, A. (2003). Europäische Sprachenpolitik. In Kozmová, R. & Hanuljaková, H. (Hg.), *Zborník príspevkov zo VI. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska* (S. 28-32). Bratislava.
- ROST-ROTH, S. (2003). Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch. In Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch. Curriculare und didaktisch-methodische Umsetzungen*. (S. 51-84). Europarat. Unter: ><http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf>< (abgerufen am 22.11.2011).
- SPILKOVÁ, V. (2002). Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace* 2, S. 44-54.
- TÖNSHOFF, W. (2000). Aktuelle Perspektiven für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In Kozmová, R. & Hanuljaková, H. (Hrsg.), *Plenarvorträge und Sektionsbeiträge. V. Deutschlehrertagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei*. 6. – 9. 9. 2000 in Trnava (S. 57- 60). Trnava.
- WOLFF, D. (2010). Spracherwerb und Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner? *Revista de Filología Alemana, Anejo II*, 177-190.

Resumé

Príspevok sa zaoberá v úvodnej časti v krátkosti pojmom jazyková politika vo všeobecnosti ako aj aktuálnou jazykovou politikou v EÚ a na Slovensku. Druhá časť sa venuje tomu, ako vplýva jazyková politika na viacjazyčnosť, na zmeny v postavení nemčiny ako cudzieho jazyka a špeciálne nemčiny ako druhého cudzieho jazyka po angličtine. Záverečná časť prezentuje niektoré perspektívy didaktiky a metodiky v príprave budúcich učiteľov nemeckého jazyka súvisiace s pertraktovanou problematikou.

Kľúčové slová: jazyková politika, ik, mnohojazyčnosť, nemčina ako cudzí jazyk, sprache, Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, vysokoškolská didaktika jazykov.

Kontaktangaben

Katarína Fedáková
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika
Moyzesova 9
040 01 Košice
katarina.fedakova@upjs.sk